



TITLE:

<研究論文>授業の構想力を高める 教師の実践研究の方法論

AUTHOR(S):

石井, 英真

CITATION:

石井, 英真. <研究論文>授業の構想力を高める教師の実践研究の方法論.
教育方法の探究 2016, 19: 11-21

ISSUE DATE:

2016-05-31

URL:

<https://doi.org/10.14989/226084>

RIGHT:

授業の構想力を高める教師の実践研究の方法論

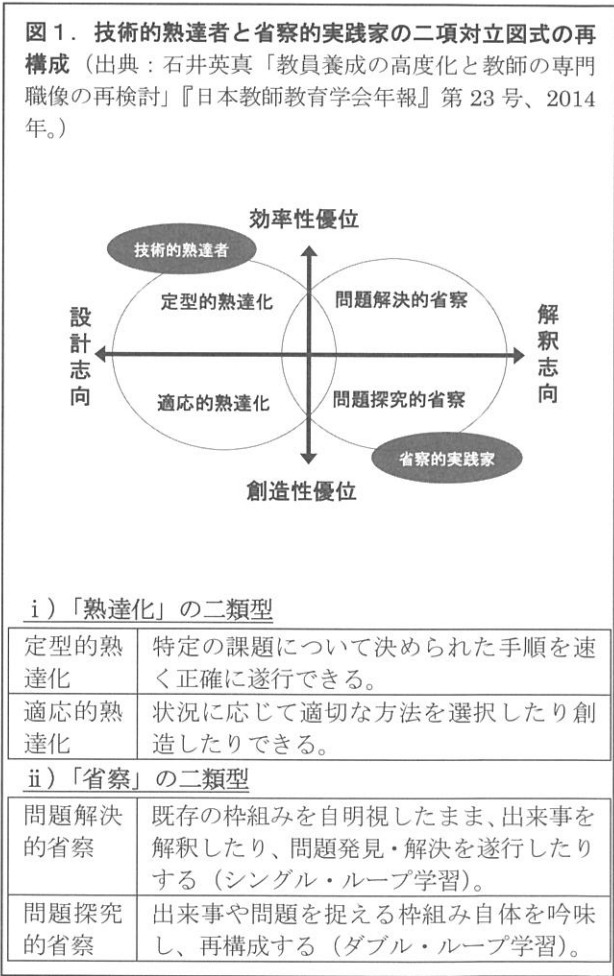
石井英真

1. 問題設定

1990年代、ショーン（D. A. Schön）の「技術的熟達者」と「省察的实践家」の枠組みに基礎づけられる形で、日本では、佐藤学らにより授業研究のパラダイム転換が提起された。それは、当時の授業研究の制度化・形骸化の動きに対抗する意味を持った一方で、「教え」から「学び」への授業実践の転換と結び付いて提起されたために、「省察的实践」の重視は、事前の設計よりも事後の振り返りを、そして、事後の振り返りにおいては、「教える」営みの検討よりも「学び」のプロセスの理解を一面的に強調する傾向を生み出した。

図1のように、日本における技術的熟達者と省察的实践家の二項対立図式では、設計志向・効率性優位の授業研究と解釈志向・創造性優位の授業研究の対抗関係が意識化される一方で、事前・事中に実践をデザインする志向性をもって展開される創造的な思考過程が見落とされがちであった¹⁾。

教員の大量退職と大量採用に伴い、教材研究や授業づくりに課題を抱える若い教師が増えている日本の現状においては特に、授業研究のパラダイム転換で忘れ去られてしまった、日本の授業研究のもう一つの系譜（設計志向・創造性優位）を再評価していくことが求められる。教授・学習過程である授業の研究は、教師の指導技術の研究のみにも、逆に子ども研究・学習研究のみにも解消されるものではない。子どもの学習を含む授業の事実、教師の意図的な働きかけ（教える内容・素材・方法）との関係において検討されねばならない。さらに、そうした授業中の子どもや教師の観察可能な行動に止まらず、授業前や授業過程の教師の内的な判断・配慮の過程、あるいは子ども・教材・教師の間で経験されている意味世界が対象化されねばならない。そうして、テクニク中心でも子ども中心で



もない、アートとしての授業をめざす授業研究に着目することで、日本における授業研究の洗練を生み出した、ドラマとして授業を捉える見方や教師のクラフツマンシップに触れることができると考える。

本稿では、事前・事中に実践をデザインする志向性

をもって展開される創造的な思考過程(授業の構想力)を対象化してきた日本の理論と実践の蓄積をふまえつつ、授業を創る教師の技量の本質について述べるとともに、授業の構想力を高めていく教師の実践研究の方法論とその核となる授業づくりのフレームを提起する。

2. ドラマとしての授業と教師のアート

(1) ドラマとしての授業

「授業」については、教える内容に精通していれば、あるいは、マニュアルさえあれば誰でもこなせるという見方(作業としての授業)か、逆に、才能や人間的な魅力次第であるという見方(名人芸としての授業)といった極論で語られがちである。確かに、授業は、熟練した技量を教師に要求する。授業は、教師の声のトーン、眼差し、立ち姿一つひとつがメッセージ性を持つ、授業者の人間的な成熟をも問われる営みである。しかし、そうした熟練の技量は、適切な方法論をもって日々の実践の中で研究的に学び続けていくことで、誰もが到達可能なものでもある(専門職の実践としての授業)。

授業とは、「教材」を介して、「教師」と「子どもたち」が相互作用しつつ、文化内容を獲得し能力を形成していく過程である。それは、教育的意図をもって組織されたカリキュラムや学習環境の下で、教師の目的意識的で計画的な働きかけによって成立する。「教育技術の法則化運動」を主導した向山洋一は、『三日間、高熱が続いているのです』と言ったとき、医師が『それは、つらいでしょうね』という優しさを示してくれるだけで満足するだろうか。常識的な病気に『原因は分かりませんし、治療方法も分かりません。でも、とにかく一生懸命やってみます』という医師に命を預けるだろうか」という例を引きながら、できないことをできるようにしてやるこそ教師の仕事であり、「愛」や「思想」だけでなく、子どもを変えられる確かな「技術」が必要だと説いた²。

しかし、ここで注意すべきは、「教育における技術」は、工場での「モノ作り」のように、作り手の都合に合わせて機械的に遂行しえない点である。子どもたちは、それぞれに個性があり、しかも、自ら成長する願いと力を持って絶えず自己教育している。しかも、授業という営みは、そうした子どもたち同士が複雑に相

互作用しながら、教師の意図からはみ出して学習が展開したり、雰囲気における緊張と弛緩という一定のリズムを持って展開したりする、遊び的で創造的な過程である(ドラマとしての授業)。そうしたドラマのような創造的な過程であるからこそ、学校の授業は、知識の習得に止まらず、深い理解や創造的思考、さらには、豊かな内的経験も含めた、包括的で有意義な学習成果を実現しうる。

(2) 教師の力量の中核としての実践的判断

授業をドラマのような創造的な営みと捉えたと、一般化された個々の技術や○○方式の適用のみで授業が遂行できないということは明らかだろう。子どもたち、教師、教材が織りなす相互作用の中で、教師は、子どもたちの個性的な反応を受け止め共感したり、それに合わせて技術を組み合わせたり新たに創造したり、思い切って当初の計画を変更したり、授業の目標自体を設定し直したりと、即興的に判断するわけである。

こうした教師の仕事における判断や熟慮や配慮の重要性は、「教育的タクト」(授業における臨機応変の対応力)、「ジレンマ・マネージング」(授業過程で発生する無数のジレンマについて、その時々瞬時に判断し、やり繰りしていく教師の仕事)といった具合に、さまざまな形で強調されてきた³。一見地味でドラマとは無縁に見える日常の授業においても、即興的な判断の連続で授業は成立している。ヘルバルトが言うように、「教育的タクト」は、教師に対する最大限の要求であると同時に最低限の要求でもある。

また授業に限らず、基本的に教師の仕事は、複雑性や不確実性を特徴としている。医師や弁護士などの、専門職と呼ばれる他の職種においては、専門性の根拠となる専門的知識が明確である。しかし、その仕事の包括性や複雑性ゆえに、教職については、そうした専門的知識を明確にするのが困難である。たとえば、専門教科の学問的内容を熟知しているだけ、あるいは、子どもの学習や発達の過程を深く理解しているだけでは、教育活動は成立しない。学問の論理と学習者の論理とは必ずしも一致せず、それらをつなぐには、学習者を想定しながら学問の知を教育内容として組み換え、学習活動を教育的意図をもって組織化する、教える方法に関する知(教授学的知見)が必要となる。さらに、

めざすべき教育のあり方や授業のゴール自体も、問い続けていくことが求められる。こうして、多様な領域にまたがる専門的知識を実践過程において統合する見識や判断力が、教師の専門性の核であり、その熟達（じゅたつ）の程度（判断の妥当性や配慮の深さ）が教師の力量の程度を決める。

（３）教師の技量を磨くことの意味

このように、芸術的とも言える教師の技量の本質について確認する一方で、それが教師中心の授業の見方に陥らないために、改めて、学習者は教師の意図通りには学ばないという点を認識しておくことは重要である。一見したところ、順調に計画通りに進んでいるような授業であっても、学習者が40人いれば40通りの学習が同時進行で生起しているし、それらは教師の意図との間にずれを生み出している。まさに教育的タクトとは、そういったずれから学習のきっかけを生み出すものであるが、そうした教師のすぐれた判断力をもってしても何らかのずれは生じる。

逆に、教える側が失敗だと思っていなくても、学習者はしたかきに学んでいるということはしばしば起こるし、技量が未熟な教師の下で、子どもたちが教師を助けて豊かな学習を生み出すこともある。授業は、教師と子どもたちが協同で成立させていくものであり、たとえ一斉授業の形態であっても、子ども同士の見えない支え合いが授業を支えている。昨今、「学び合い」が強調され、グループ学習が脚光を浴びているが、グループ学習を導入する意味は、教師の目が届かない（しかし、子どもたちとのつながりは維持した）時間・空間を生み出す（教室の秩序に穴を空ける）ことで、授業を潜在的に支えてきた子ども同士の学び合いの力を引き出すことにあるのだろう。

こうした「教える」という営みの不確実性を強調することは、教える技を磨くことの断念を意味しない。教室における子どもの学習は、教師のデザインした教材や学習環境によってかなりの部分が規定されている。偶然に任されている豊かな学習の成立をより高い確率で実現するために、偶然を必然にするために、本質的に多様ではあっても一定の学びの質をすべての子どもたちに保障するために、教師が技量を磨くことは重要である。力量次第で教師は子どもの学習を制御しきれ

ると発想するのは子どもに対して不誠実であるが、教師が技量を磨くこと自体は、教室での子どもの学習に対して責任を持つ上で不可欠である。

その際、教師と子どもたちが協同で生み出すものとして授業を捉えるなら、授業のよしあしが、教師の技術の巧みさではなく、学習者個々人やその間に成立した学習や学力の質によって語られねばならないことがわかるだろう。「うまい授業」ではなく、学力・学習の質を保障するという意味での「よい授業」を、さらに、授業の個性的で創造的な性格をふまえるなら、「すべての教師が同じやり方でよい授業」ができることではなく、「すべての教師が自分なりのやり方でよい授業」を追究することが尊重されねばならない。

（４）教師の学びの道筋

では、教師の実践的な技や判断力はどのようにして磨かれていくものなのか。それは、スポーツや芸道などの技の学習一般がそうであるように、基本的には、「なすことによって学ぶ」という形を取る。すなわち、教室の外側で理論を学んで実践に当てはめるのではなく、実践の中で反省的に思考し、教訓（実践知）を蓄積しながら、実践をよりよいものへと自己調整していくわけである。よって、教師の力量を磨くには、授業の構想・実施・省察の全過程を、教師自身の学習の機会としてどう充実させられるかがポイントとなる。

また、そうした教師の学びは、同年代や先輩教師達との間の、タテ・ヨコ・ナナメの重層的な共同関係の下で遂行されていく。たとえば、経験の浅い教師にとって、先輩教師（熟達者）たちにあこがれ、それらをモデルとして創造的に模倣するというプロセスは重要な意味を持っている。ここで言う模倣とは、単に表面的な行動を真似るのではなく、目の前の状況に対して、「〇〇先生ならばどう考えるだろうか」と思考し、目指す授業像、および、思考方法や感覚を共有することである⁴。そうして実践者としての問題や対象への向かい合い方を模倣することは、それを徹底すればするほど、自分なりのスタイルを構築すること（モデルからの卒業）につながるだろう。

すぐれた判断を支える実践知の多くは、論理的に明示的に言語化されにくく、具体的なエピソードや、それに関する感覚や意味づけの形で、暗黙知（感覚的で

表1. 授業づくりの問題領域（出典：藤岡信勝『授業づくりの発想』日本書籍、1989年、中内敏夫『中内敏夫著作集Ⅰ』藤原書店、1998年、藤岡完治『関わることへの意志』国土社、2000年、上條晴夫『図解 よくわかる授業づくり発想法』学陽書房、2009年をもとに筆者が図表化）

藤岡信勝	中内敏夫	藤岡完治	上條晴夫
・教育内容 ・教材 ・教授行為 ・学習者	・教育目標 ・教材・教具 ・指導過程・ 学習形態 ・教育評価	・ねがい ・目標 ・学習者の実態 ・教材の研究 ・教授方略 ・学習環境・条件	・教材学 ・技術学 ・評価学 ・身体学 ・構造学

無意識的な知）として、実践者個人や実践者の間で蓄積されている。こうした、実践共同体に蓄積されている実践知は、あこがれの教師のように日々思考したり、同僚と授業や子どものことについて対話したり、実践記録を読んだり書いたりするなど、生のエピソードや事例を介した判断過程の追体験を通して学ばれていく。

そうして経験を通して暗黙的な実践知を学ぶ一方で、教科内容、子どもの学習、教育方法などに関する諸理論（形式知）を学ぶことも重要である。理論を学ぶだけで上手に実践できるわけではないが、だからといって理論を学ばないというのは誤りである。教師たちが自らの実践を支えている論理を自覚化し、より広い視野から実践の意味を理解し、それを語る言葉を持つ。それは、教師の感覚的な判断を根拠や確信を伴ったものとし、実践の変革可能性や柔軟性を準備するだろう。教師の学びは、模倣と省察の過程で理論知と実践知を統一する研究的な学びとして遂行されねばならない。以下の部分では、授業づくりの判断のポイントを示す「授業づくりのフレーム」を提示するとともに、教師による教師の成長のための実践研究の方法論について述べる。

3. 「授業づくりのフレーム」の提案

（1）判断の節目と「授業づくりのフレーム」

教師が教材を介して子どもに働きかける過程には、判断の節目となるいくつかの問題領域を見出すことができる（表1）。そうした判断の節目において教師が出す答えの妥当性が、その授業の成否を左右するので、それぞれの判断の節目における一般的な原則を学ぶことが重要となる。図2の「授業づくりのフレーム」は、

そうした判断の節目を筆者が整理したものである。「授業づくりのフレーム」では、授業づくりにおける判断の節目が次の五つのカテゴリーで整理されている。

第一に、「教育の目的・目標」（“Goal”）は、「何を教え、どのような学力を形成し、どのような子どもを育てたいか」を問うことである。それは、教育目的と教育目標を精選し、明確化し、構造化することを意味する。

第二に、「教材・学習課題」（“Task”）は、「どのような素材や活動を通して目標や内容を学ばせるか」を問うことである。望ましく適切な目標を設定できたなら、教師が教えたいものを子どもの学びたいものにするような教材や学習課題をデザインすることが必要になる。

第三に、「学習の流れと場の構造」（“Structure”）は、「授業の展開をどう時系列で組織化し、学習形態と空間をどうデザインし、学びの文化的環境をどう再構成するか」を問うことである。教材や学習課題が一時間や一単元の中のどこに位置づけられるか、それらに取り組む学習形態や空間がどう構成されるか、さらには、教室にどのような共同体や文化が成立しているか、それらは授業や単元の骨組み（構造）を形成し、子どもの思考や活動の流れを規定する。

第四に、「授業の技とテクノロジー」（“Art & Technology”）は、「ことばと身体で子どもたちにどう働きかけるか、テクノロジーやメディアをどう活用するか」を問うことである。すぐれた教材・学習課題が設計され、授業の展開や場が適切に構造化されていたとしても、課題提示でもたついたり、説明がわかりにくかったり、落ち着きのないそぶりを見せたり、情報機器をうまく操作できなかったりすると、授業はうまくいかない。

第五に、「教育評価」（“Assessment”）は、「どのような方法で学習の過程と成果を把握し、その結果をどう実践に生かすか」を問うことである。いかに緻密に計画し実践したとしても、教師の意図どおりに子どもが学ぶとは限らない。ゆえに、学習を可視化する手立てを講じ、そうしたずれを明らかにしながら、目的・目標の実現に向けて明日の授業の改善を図る、あるいは授業過程で教え方を自己調整することが重要である。



図2. 授業づくりのフレーム (筆者作成)

(2) 授業をデザインする思考のプロセス

理科で「昆虫」という概念を教える場面を例に、授業づくりのフレームに沿った授業づくりの思考のプロセスを説明しよう。小学生に「昆虫」という概念を教えるのにどの虫を素材として取り上げるとか尋ねると、多くの人は、カブトムシ、チョウ、トンボ、アリ、セミ、バッタ、クモなどを選択肢として挙げるだろう。この中でどれが適切かを選ぶ際、ある人は、人気のあるカブトムシを使えば、子どもたちが動機づけられると考えるかもしれない。ここで考えるべきは、「Goal」、つまり「昆虫」概念を指導するときに外してはいけない本質的な内容である。「昆虫」概念の授業では、昆虫に共通する特徴(昆虫の体は頭、胸、腹で構成され、触覚が2本あり、胸から6本の足が生えている。変態により成長する。)を指導することが重要である。昆虫の体の構成だけが重要なら、アリを選んでよいが、アリは小さくてすばしこくて観察しにくいし、「変態」についても教えたいので、チョウがもっとも適切と判断される。しかも、チョウについては、飼育することも容易なので、チョウを飼育する活動を通して、子どもたちのチョウへの愛着や興味も育むことができる。こうして「Goal」の達成を意識しながら、子どもたちの興味をそそり、かつそれを通して教えたい内容の理解が深まるような「Task」を考えるわけである。

さらに、「Structure」を考えることで、授業をドラマとしてデザインし、概念について印象深く学び理解を深めることができる。最初に「昆虫」の特徴を典型的に示すチョウを用いて「昆虫」概念を指導する。その後、「じゃあクモは昆虫かな?」と問いかけることで、日常生活では虫とされ

ているが生物学的には「昆虫」ではないものの存在に子どもたちは気づき、彼らの「昆虫」概念の理解はより確かなものとなる。その上で、「昆虫」概念が理解できたと思っている子どもたちに対して、「昆虫」ではあるがその特徴が見えにくい素材として、カブトムシを取り上げ、「では、カブトムシは昆虫だろうか?」と問う。すると、子どもたちの中に、「えっ、どうなんだろう?」という問いが生じ、子どもたちの理解がゆさぶられる。カブトムシが昆虫だと思う者とそうでない者として議論するなどして、「実際どうなのか確かめたい」という子どもたちの追求心を高めた上で、カブトムシを実際に観察する。カブトムシが昆虫かどうかを議論することは、子どもたちの「昆虫」概念の理解や科学的推論の能力を試すことができるよい機会なので、クラス全体で話し合いをするよりも、ペアやグループの学習形態を用いて、子どもたち全員に思考しコミュニケーションする機会を与えることが有効だろう。そうして、カブトムシも確かに昆虫の特徴を備えていることを確かめることで、「昆虫」概念は、印象深い情動的な経験を伴って、子どもたちにしっかりと理解されるのである。

さらに、「Task」や「Structure」がよくデザインされていても、「Art & Technology」が巧みでなければ、期待したような授業のドラマ的な展開や理解の深まりはもたらされない。チョウ、クモ、カブトムシと教材を並べて、子どもたちに認知的葛藤を起こさせるような授業の展開の構造をデザインしたとしても、問いの前に間もタメもなくさっさと授業を進めてしまつては、子どもたちの意欲も思考もかき立てられない。また、チョウやカブトムシを観察する際の子どもたちへの教師の指示やルールの指導があいまいだったり、教師が観察器具や実物を提示する機器を巧みに使いこなせなかったりすると、授業が混乱するおそれがある。実践過程での教師の指導技術や非言語的コミュニケーションの力や臨機応変の対応力が、授業での実際の経験の質に大きく影響するのである。

以上のように、「昆虫」概念を情動を伴って深く理解する授業が展開されても、多くの場合、「Assessment」については、アリの絵を見せて、「頭」「胸」「腹」「触覚」といった部位の名称を答えさせる、断片的な知識を問う客観テストが用いられがちである。しかし、そうした「豊かな授業」と「貧しい評価」というズレの結果、子どもたちは、評価される断片的な知識を記憶しておけばよいという学習方略を採用するようになる。頭の中でのイメージの形成や知識間のネット

ワークの構築を大事にする授業を実施しているのであれば、評価もそれを可視化できるよう工夫される必要がある。たとえば、「昆虫」概念の理解を問うのであれば、頭・胸・腹だけを書いたアリの絵を子どもたちに提示して、足はどこから生えているかを絵で描かせるとよいだろう。また、複数の生物を提示して、昆虫と昆虫でないものにとに分類させてみてもよいし、そこで分類の理由を聞いてみてもよいだろう。豊かで深い学習を実現していくためには、目標と指導と評価の一貫性(alignment)を保障することが必要なのである。

なお、これら五つのカテゴリーは、実践の段階や順序を示すものでなく、行きつ戻りつしながらそれぞれの中身が明確になっていく。たとえば、教材づくりの過程で、また評価方法を設計する過程で目標は設定し直されたり明確になったりするだろう。

さらに、図2が示すように、五つの判断の節目でなされる判断や選択の妥当性は、その教師がめざしたい「理想の授業像」(“Vision”)に規定される。教育においては、理想の授業像自体も論争的であるからこそ、こういう子どもを育てたい、こういう学級を育てたい、こんな授業がしたいという、自分なりの理想の授業のイメージを常に問い、そのイメージを豊かにし、日々それを目指し続けることが重要なのである。

(3)「授業づくりのフレーム」の特徴

一般に授業づくりという場合、「教材・学習課題」(ネタ)や「技とテクノロジー」の工夫に終始しがちである。一方で、教育目標や教育評価については、十分に検討されることなく、学習指導要領や指導書の引き写しに陥りがちで、それが授業の構想の形式化を呼び込む一因にもなっている。またそれは、教科内容の理解や再検討にまで踏み込まない教材研究を生み出している。

しかし本来、教育目標を検討することは、教育的価値と授業の基本的な方向性を吟味することであり、授業者の子どもたちへの願いや教育に関する哲学が表れる場面である。また、目標を明確化しそれに基づく評価方法を考案することは、不確実性に満ちた「教える」という営みにおいて、教えっぱなしにしないことで、子どもが育つ中身のある実践を実現することにつながるだろう(教育におけるリアリズムと実質主義の追求)。

さらに近年は、新任教員の増加に対して一定の教育水準を保つべく、さまざまな地方自治体で指導案やノート指導の方法など、授業の進め方レベルでの標準化も進行している。その結果、個別のノウハウは意識的に工夫しても、それらの布置を決める「学習の流れや場の構造」は所与のものと捉えられがちで、授業では与えられた形式をなぞることになりがちである。しかし、学習者中心の活動的で共同的な授業を実施するには、学習活動の配列・時間配分や学習環境の構成といった間接的な指導性がより重要となる。

本稿が提起する「授業づくりのフレーム」は、目標と評価や授業の構造の問題もトータルに視野に入れながら、「目標と評価の一体化」と「展開のある授業(ドラマとしての授業)」とを結びつける授業づくりの方法論を提起するものである。実践上の仮説としての教育目標の性格を意識しながら、「計画は計画すること自体に意義がある」という心持ちで、授業で最低限押さえるべき本質的な目標を具体的に絞り込むことは、ドラマ的な授業展開の条件である追求過程の焦点化・簡略化にもつながり、シンプルでストーリー性をもった創造的な授業を見通しをもって進める基盤となる。また、目標を子どもの姿で具体化することは、授業過程での多様な子どもたちの発言を受け止め、応答し、組織化していく上での土台となる、授業や学習をイメージする力を磨くことにつながるだろう。

哲学は進むべき道を示してくれるし、逆に科学は心や社会の仕組みを説明してくれる。しかし、それらを実践にどう具体化したり応用したりすればよいかは、多くの場合、哲学や科学は教えてくれない。逆に、明日の実践ですぐに役立つ個別のノウハウ(術)は、どのような方向性を目指してそれらをどう組み合わせればよいのかという全体像は示してくれない。

本稿が提示する「授業づくりのフレーム」は、実践における判断の節目を自覚化し、節目で妥当な判断を行う上での基本的な考え方を提示するものであり、「学」と「術」との間をつなぐ位置にある。それは、哲学や科学に対しては、具体化に当たった思考のフレームを、一方、個別のノウハウに対しては、それらがどの判断の節目でレパートリーとして生かせるのかを分類・整理するフレームを示すものである。そして何より、そうしたフレームで実践を眺めることで、そ

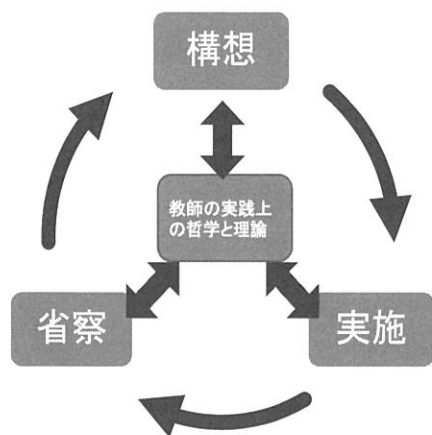


図3. 教師の実践研究としての授業研究のサイクル（筆者作成）

の実践に埋め込まれているものの考え方や手法をより効果的に学ぶことができるだろう。

4. 教師による教師の成長のための実践研究

（1）教師の実践研究の重層性と多面性

すでに述べたように、教師の力量を磨くには、授業の構想・実施・省察の全過程（授業研究のサイクル：図3）を、教師自身による実践的研究として遂行していくことが重要である。授業研究のサイクルは、教師の哲学（理想とする子ども、授業、学校の姿、および、それを根拠づける思想）によって発展の方向性が規定される。また、教師が理論的学習や実践的経験を通して構築してきた教科内容、学習者、授業展開や学級経営の方法などに関する「実践の中の理論（theory in practice）」（暗黙知の部分と形式知の部分から成る）によって、それぞれのフェーズでの判断の妥当性が規定される。逆に、教育活動の構想・実施・省察のサイクルの中で、教師の実践上の哲学と理論は再構成されていく。

教育活動の構想・実施・省察のサイクルが、教師の実践的研究のサイクルとなるかどうかは、それを通して教師の哲学、理論、技能の洗練や再構成（教師としての学びと成長）が促されるかどうかにかかっている。その際、特に、「省察」のフェーズが、授業での生徒の

学習の評価や次の授業での改善の手立てに関する議論（問題解決）に止まることなく、目標や評価の妥当性自体も検討対象とし、教育活動の構想・実施のあり方や子どもの学習過程に関する理解をも深める議論（知識創造）となることが重要である。そして、そうした知識創造を促す上で、構想・実施・省察のサイクルを他者とともに共同的な営みとして遂行していくことが有効であり、日本の授業研究が諸外国から注目されるポイントもそこにある。

日本においては、日々の実践の中での教師個々人のインフォーマルな学びに加えて、下記のような教師の学びの場が重層的に存在している。①教育委員会や大学における講習や研修（教師達は理論や教育方法についての講義やワークショップを受ける）、②民間教育研究団体や研究サークルなど、学校外での自主的な研究会（実践報告や実践記録を持ち寄り交流し、共同で批評し合う）、③教師の授業研究を中心とした校内研修（授業を学校内や学校外に公開し事前・事後の検討会を行う）。①は主に知識や手法の獲得を目的とする。②③は主に実践交流、実践の省察、実践的な理論や方法の共同創出を目的とする。

1990年代以降の授業研究においては、「実践の中の理論」の意識化と再構成を促すものとして、授業後の事例研究の重要性が示唆されてきた。そして、その出発点においては、「学び」の研究としての事例研究と「教えること」の研究としての事例研究の二つの方向性が存在していた。

前者の例としては、稲垣忠彦、佐藤学らの「授業カンファレンス」を挙げることができる⁵。そして、佐藤学は、授業での判断過程を対象化する視点よりも、学びの意味やつながりを明らかにする視点を強調するようになった。さらに、教師による自らの実践の振り返りをサポートするリフレクション・ツールの開発も進んだ。たとえば、藤岡完治の開発したカード構造化法（授業を実施したり観察したりして、問題と思ったことや気になったことを、一つの事柄で一枚のカードで、自由に思いつく限り記述する。→カードの束を二つのグループに分類し、各々についてさらに二つのグループに分類するという作業を繰り返す。→分類されたカードのグループにラベリングし、構造図を作成する。→ラベル同士のつながりを線で示したり、グルー

ピングの理由や気づきをメモしたりする。)は、授業者が自らの授業の見方を可視化し、さまざまな気づき(awareness)を得るのを促すしかけである⁶。

後者の例としては、斎藤喜博の「介入授業」や、藤岡信勝の「ストップモーション方式」を挙げることができる。斎藤の「介入授業」は、授業途中に、指導的教師が、授業者に代わって子どもに発問を投げかけたりして、授業に介入する方法である⁷。また、藤岡によるストップモーション方式においては、授業のビデオ記録を一時停止して個々の場面での教師の教授行為について議論がなされる。その際、「なぜあの場面でこういう行動を取ったのか?」「あの時子どもたちの学びについて何を見ていたのか?」といった点を問うことで、行動の背景にある授業者の意図や判断過程を検討することがめざされる⁸。

(2) 授業デザインに関わる実践研究の方法論

これらの研究者による事例研究の方法の提案は、校内研修のイベント化や形骸化を克服しようとした当時の教師たちの実践研究の蓄積を基礎にしていた。たとえば、伊藤功一は、学校としての統一方式の提案を目的とする仮説・検証型の校内研修ではなく、各教師が「自分の授業」を創造し、それをより質の高いものにしていくことが校内研修の目的だと主張した⁹。伊藤の提案する校内研修において、「自分の授業」を創造する前提として、教材解釈の重要性が提起され、しかもその際、「授業を想定した教材解釈」に先立って、「自分自身の教材解釈」が位置づけられていることは示唆的である。

教師自身が、教える者としてではなく、一人の人間として自分自身の教養や考え方を豊かにしていく、いわば学習者としての教師の成長の機会として、教材研究を位置づける視点が見て取れる。この点を定式化したのは斎藤であり、彼が校長を務めた群馬県島小学校の指導案では、目標(展開の角度)の明確化に先立って、教師の主體的な教材解釈が要求されている¹⁰。授業は技術に関わるが、根本において教師の人間的な豊かさが授業の質を規定する。そうした「授業における技術と人間」¹¹という日本の教授学研究で議論されてきた主題は、授業デザインの方法論のレベルで具体化されていたのである。

また、日本の学校で作成される指導案では、教師と子どもとの相互作用(特に教師の働きかけに対する子どもの発言や行動や思考の予想、さらにはそれに対する教師の切り返しのパターン)が詳細に記述される¹²。加えて、そうしたコミュニケーションや思考のプロセスを可視化し整理する板書の計画も記述される。“Art & Technology”に関わって、日本の教師たちは、授業での思考の練り上げのプロセスを板書によって可視化することを重視してきた。一時間の授業のおわりに、その授業の学習の足跡を残した板書をもとに、その時間での子どもたちの思考過程と授業の結論を確認することで、また、そうした板書のポイントを子どもたちがノートに残すことを適切に指導することで、クラス全体で深めた思考を、子どもたち一人一人の中に内面化させていくわけである。日本における板書とノート指導の技術の発展は、一時間の授業をドラマとしてとらえ、一時間一時間の授業を単位にした内容の習得や理解の深まりを重視する、日本の授業文化をよく表している。

さらに、日本の指導案では、その授業で特に教師が注意を払いたい数名の子ども(抽出児)の学習や生活の状態も記載されることがある。特に、社会科の初志をつらぬく会の一部の教師たちは、「カルテと座席表」という形で、一人一人の子どもについて、単元のトピックに対してどのように思考を進めてきて、その授業でそれぞれの子どものように思考したり発言したりすることが予想されるか、そして、実際にどのような思考や発言があったかを、座席表に細かく記述する実践を進めてきた¹³。そこまで厳密でなくても、多くの教師は、子どもたちの帰った教室で、座席表を眺めながら、一日の子どもたちの姿を一人ひとり振り返り、その日どんな姿だったか思い出せない子がいることに気づいたりして、一人ひとりの子どもを捉える目を鍛えてきたことだろう。クラス集団全体だけでなく、子どもたち一人ひとりについての豊かな子ども理解が、創造的な一斉授業を可能にしてきたのである。

1990年代以降、子どもの「学び」の研究としての事例研究が強調される一方で、授業を緻密に計画し詳細な指導案を書くことは、授業の定型化や形式化と結びつけて捉えられがちであった。しかし、授業を構想することは、指導案の項目を埋めることとは異なる。授業を構想するとは、言語化しにくいものも含め、子

表 2. 事後検討会の進め方の例（筆者作成）

- ①子どもや授業の事実、②取り入れたい方法、③改善を要する点を、三色の付箋に記していく（授業中に記すようにしてもよい）。
- 指導案の模造紙大の拡大コピーを準備し、時系列に沿って振り返り、気づいたことを記した付箋を貼りながら話を進める。
- 模造紙大の指導案は机の上に置く。壁に貼る場合は、指導案をコの字型で囲む。
- 書いた付箋を全部貼ってから、順番にコメントしていくのではなく、指導案をもとに授業を振り返りながら、その場面に関して付箋にコメントを書いた人が、付箋を貼りながら話し、関連した付箋がある人が続けて「私も…」といった形でつないでいく。その中で授業者も発言する。検討会の場で思いついたことも追加で付箋に書いていく。検討会で口頭で出た意見については、記録係がマジックで模造紙大の指導案に書き込んでいく。
- 「こうすべきだった」という話は最後まで我慢して、検討時間の半分から5分の3くらいは、児童・生徒の様子や授業の雰囲気といった事実について話し合う。その際、どのような授業であっても、児童・生徒はしたたかに学んでいるという視点をもって、授業で起こっていた事実の深い理解を目指す。残り時間の半分で、目標や教材の妥当性（その単元や授業で学ぶべき本質的な内容は何か）を問い、さらに残り半分で、授業の進め方や教師の手立てについて議論する。
- 指導助言者も一参加者として途中で発言してよい。ただし、理論的な知見や教育改革の方向性との関係で、授業での事実を意味づける役割を意識する。

もたちや教師の具体的な動きをイメージすることである。ゆえに、事前の準備や計画の検討は、指導案の形式を整えることではなく、授業のイメージを問い、構想を練るための書く活動として遂行されねばならない。実際、1990年代以前には、授業を管理し画一化するものとしてではなく、授業を構想することの本来的なプロセスに沿って、書けば書くほど教師の授業デザインの力を高めるような指導案の形式や事前協議の方法も模索されていたのである。

（3）事後検討会を充実させる視点

事後検討会においては、知識創造につながるような省察がめざされねばならないが、授業者の授業観や学習観や子ども観の再構成にも至るような、ダブル・ループの省察は、簡単には生じない。そういう省察が起る可能性を高める上では、事例研究の日常化が重要である。そしてそのためには、佐藤らの推進するような、事前準備に力を入れすぎず、子どもの学びや教室での出来事の解釈を目的とした、リラックスした雰囲気での対話の機会を積み重ねていくことが有効だろう。それに加えて、研究授業や教育委員会主催の研修のように、非日常的でよりフォーマルな事例研究の場においては、リフレクション・ツールを用いるなどして、自らが授業観察で何に注目しているかを可視化し、自らの授業の見方について自覚化や気づきを促す特別な機会を持つことも有効だろう。他方、教科内容理解を深めたり、指導技術を高めたりするためには、ストッ

プモーション方式のように、事前準備にも力を入れ教材研究や子どもへの介入の妥当性を緻密に検討する事例研究が有効である。特に、経験の浅い教師には、授業の組み立て方や子どもの見方を学び、自分なりの授業スタイルを確立していくために、緻密な教材研究や授業の過程を丁寧に振り返る機会が重要だろう。

最後に、日常的に事後検討会を進める上での留意点をまとめておこう。日常的な事後検討会においては、授業を見られる立場の弱さを自覚しつつ、授業者が公開したためになったと思える検討会にしていけることが重要である。そして、参加者が対等な立場で授業という対象に向かい合う研究的な関係を構築し、事実即した検討会にしていける上で、まずは子どもの学習を話題の中心とすることは有効である。教え方から議論し始めると、事後検討会は授業の論評会となり、授業者が責められる構図となるし、授業観や授業スタイルの違いをぶつけ合うだけになる危険性もある。また、教材解釈の妥当性から議論し始めると、教科の壁で全員参加が難しくなるし、そもそもそれは授業するまでもなく事前でもできた議論になる傾向がある。子どもの学習や授業の実際から話を始めることで、授業のここが問題だと直接指摘しなくても、事実が問題点に気づかせてくれるし、事実をくぐることで、事後検討会だからこそできる教材研究（子どもの学習過程に即した教材解釈の妥当性の検討）が可能になるのである。

ただし、子ども研究から出発しながらも、教師の教材解釈や授業中の指導との関連で子どもの学びを検討

表3. 日常的な事後検討会のあり方を見直す視点（筆者作成）

- 検討会（プロセス）自体の有意義感（学んだ感、つながり感、参加できた感）：
 - ・ 立場の上下や専門性の有無にとらわれない民主的な関係性が構築されているか？
 - ・ 参加者全員が自由に発言し、参加意識や議論に貢献できている感覚が持てているか？
 - ・ 議論に活気があり、出された意見がつながり、新しい意見や発見が生まれるような、創発的なコミュニケーションが成立しているか？
 - ・ 参加者が、明日の授業改善へのヒントを得られるものになっているか？
 - ・ 子どもや教室の断片的な事実の交流を超えて、教授・学習過程の構造的な理解につながっているか？
 - ・ ダブル・ループの省察（枠組みの再構成によるアンラーン）、暗黙知の形式知化につながっているか？
- 教師の一人ひとりの成長や学校改善（成果）につなげる工夫：
 - 校内研修を繰り返す中で、
 - ・ 教師個々人の学びが深まり、成長が促されているか？
 - ・ 教師集団の共同的な知識（知恵や理論）の構築・共有がなされていっているか？
 - ・ 教師間の信頼関係・同僚性や研究する協働文化の創出につながっているか？

する視点を持たなければ、教授・学習過程である授業を研究したことにはならない。子どもの学習から教師側の働きかけにさかのぼる、あるいは、子どもの学習の事実と教材の本質を確認した上で、教授方法の議論に進む（事前の構想と同じ順序）など、子ども、教科内容、教授技術の三つの話題の配列と時間配分を工夫することが求められる。

例として表2に示したのは、筆者が教育現場で実施している事後検討会の進め方である¹⁴。時にはグループ活動も取り入れながら、能動的な活動や交流の仕掛けを組み込んだワークショップとして事後検討会を組織していくことも有効である。

以上のように事例研究を通じて、一つの授業の出来事の意味を深く解説する一方で、その事実から一般化・言語化を図り共有可能な知を創出する契機を埋め込むことも重要である。事後検討会の中に、ベテラン教師や研究者が軸となって、あるいは、参加者全員で、事例から何が一般化できるかを考える時間を組み込んだり、「研究だより」のような形で、知の一般化・言語化・共有化を図ったりする工夫も考えられる。これにより、教師の授業研究において、教育実践を語り意味づける自分たちの言葉と論理（「現場の教育学」）が構築される。

そうした「現場の教育学」は、研究者などが生み出す系統化・構造化された理論を学んでいる程度によってその質が規定される。たとえば、大学での学びの中で、教育学や人文・社会科学の古典を読むことは、自らの実践を意味づける概念や構造を鍛えることにつな

がるとともに、実践で迷ったときに立ち返り、自分がぶれていないかを確かめる思想上の羅針盤を形成することにつながるだろう。こうして、良質かつ硬質の理論を核とし、実践経験によって肉づけされて形成された「現場の教育学」こそが、表面的な改革に左右されない、専門職としての教師の自律的で手堅い実践の基盤となるのである。

ここまでの論述をふまえつつ、日常的な事後検討会のあり方を見直す視点を表3にまとめておこう。日常的な事後検討会は、それを継続させていくためにも、その会での経験自体が、参加者にとって有意義感のあるものであるかどうかがまず問われる必要がある。有意義感には、学びの深さのみならず、自由で民主的な雰囲気下同僚とつながることができたか、会に主体的に参加できたという意識が持てたかといった点も含まれる。そして、議論の質ということについては、コミュニケーション自体が意見のつながる創発的なものであったかどうかということ、そして、明日の授業のヒントが得られたかどうかという地平を超えて、授業の構造的な理解、あるいは、見方の変革につながりうる方向でそれがなされていたかどうかのポイントとなる。

そうして一回一回の検討会を経験として充実させるとともに、それを確かに教師の成長や学校改善につなげていくためには、システム化がなされねばならない。その際には、教師一人ひとりの研究マインドを触発し、成長に向けて学びを蓄積していくことだけでなく、学校としての集会的な知を蓄積する組織学習の一環として、また、同僚性や協働文化の創出という学校

経営の核として、それは位置づけられねばならないのである。

注

¹ 石井英真「授業研究を問い直す—教授学的関心の再評価」日本教育方法学会編『教育方法 43 授業研究と校内研修』図書文化、2014 年。

² 向山洋一『授業の腕をあげる法則』明治図書、1985 年。

³ 佐藤学『教育の方法』左右社、2010 年、柴田義松『現代の教授学』明治図書、1967 年、吉本均『授業の構想力』明治図書、1983 年などを参照。

⁴ 生田久美子・北村勝朗編『わざ言語』慶應義塾大学出版会、2011 年を参照。

⁵ 佐藤学・稲垣忠彦『授業研究入門』岩波書店、1996 年。

⁶ 藤岡完治『関わることへの意志』国土社、2000 年。

⁷ 斎藤喜博『介入授業の記録（上）』一荃書房、1977 年。

⁸ 藤岡信勝『ストップモーション方式による授業研究の方法』学事出版、1991 年。

⁹ 伊藤功一『教師が変わる授業が変わる校内研修』国土社、1990 年。

¹⁰ 斎藤喜博『授業の展開』国土社、1964 年を参照。

¹¹ 斎藤喜博『教育学のすすめ』筑摩書房、1969 年、稲垣忠彦『授業における技術と人間』国土社、1974 年などを参照。

¹² 吉本均『続授業成立入門—「呼びかける」指導案の構想』明治図書、1988 年などを参照。

¹³ 上田薫・静岡市立安東小学校『安東小発 個を見つける授業』明治図書、1999 年などを参照。

¹⁴ ここに挙げた事後検討会の進め方については、石井英真監修・太田洋子・山下貴志編著『中学校「荒れ」克服10の戦略—本丸は授業改革にあった！』学事出版、2015 年も参照のこと。

※本稿は、石井英真「普通の学校で普通の先生が『自分らしいよい授業』をするために—授業の構想力を高める教師の授業研究—」『発達』第 130 号、2012 年に大幅な加筆を行ったものである。

（教育方法学講座・准教授）